

ACCOUNTABILITY EM EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DE POLÍTICAS DE  
REGULAÇÃO POR RESULTADOS: CONFIGURAÇÃO E EXPERIÊNCIAS EM  
ESTADOS BRASILEIROS

Ana Lúcia Felix dos Santos – UFPE

Andréia Ferreira da Silva – UFCG

Elton Luiz Nardi – Unoesc

Coordenador: Elton Luiz Nardi – Unoesc

**Resumo:**

O painel reúne expositores de diferentes instituições do país e enfoca a temática *accountability* em educação. Com o objetivo de oportunizar o debate acerca de dimensões mutuamente determinantes do modelo corrente de *accountability* e o modo de regulação por resultados, cuja conjugação constitui expressão emblemática das políticas educacionais na atualidade, bem como de políticas dessa natureza levadas a efeito em diferentes estados do país, a organização da proposta está articulada em torno de dois eixos inter-relacionados. O primeiro deles reporta os elementos estruturantes da *accountability* enquanto modalidade e mecanismo de controle social e as singularidades que assume o modelo identificado com políticas educacionais de regulação por resultados. A esse eixo filia-se o trabalho intitulado “*Accountability* em educação: configuração no seio das políticas educacionais de regulação por resultados”, cujo objetivo é analisar a feição do modelo de *accountability* funcional às atuais políticas educacionais de regulação por resultados. O segundo eixo, que versa sobre o escrutínio de experiências de *accountability* identificadas com as políticas de regulação por resultados, traz ao debate casos de políticas educacionais levadas a efeito em dois estados brasileiros: Pernambuco e Paraíba. A experiência pernambucana é abordada no trabalho “Avaliação educacional e *accountability* na (re)configuração da regulação da educação em Pernambuco”, tendo por objetivo analisar o discurso de uma política de avaliação educacional e sua vinculação com práticas de regulação e responsabilização da educação a partir de princípios da *accountability*. No tocante à experiência na Paraíba, alvo do trabalho intitulado “Iniciativas de *accountability* na educação básica paraibana: políticas adotadas nas redes públicas municipais de ensino”, o objetivo da autora é analisar as políticas de *accountability* educacional adotadas em redes públicas municipais de ensino do estado da Paraíba, na interface com políticas de avaliação externa da educação básica implantadas no Brasil a partir da década de 1990. Em um sentido mais amplo, o painel visa contribuir para o debate teórico acerca de *accountability* e a discussão de suas configurações nas políticas educativas brasileiras, considerando os desafios para a garantia do direito à educação no país.

**Palavras-chave:** *accountability* em educação; avaliação educacional; prestação de contas; responsabilização; regulação por resultados.

## ***Accountability* em educação: configuração no seio das políticas educacionais de regulação por resultados**

Elton Luiz Nardi – Unoesc

### **Resumo:**

O presente trabalho tem por objetivo analisar a feição do modelo de *accountability* funcional às atuais políticas educacionais de regulação por resultados. Para tanto, com base em pesquisa bibliográfica, revisita o conceito de *accountability* e examina, no plano educacional, a conjugação do modelo oficial corrente com políticas de regulação por resultados, realçando algumas expressões características dessa conjugação. Conclui destacando que, embora a *accountability* possa ser concebida de diferentes formas, em face dos objetivos educacionais que estiverem em pauta, o foco no império dos resultados constitui o determinante central do modelo acionado por diversos Estados nacionais na atualidade, como ocorre no Brasil.

**Palavras-chave:** *accountability* em educação; política educacional; regulação por resultados.

### **Introdução**

No domínio semântico, o termo *accountability* ainda é marcado pela indefinição, não havendo sequer uma tradução exata entre nós. Em geral, com destaque à literatura das ciências humanas e sociais, a expressão é abordada para designar a obrigação e a capacidade de alguém ou de uma instituição de prestar contas a outro alguém ou instituição.

No plano educacional, todavia, a vez e o lugar da *accountability* vêm se afigurando com base em referenciais de uma perspectiva unidirecional, porquanto o papel que lhe tem sido atribuído no seio de políticas públicas orientadas para pautar um modelo de qualidade segundo a lógica de mercado. Então, de que *accountability* estamos tratando? Que peculiaridades informam seu caráter unidirecional? Como se enlaça essa perspectiva de *accountability* às políticas educacionais que advogam em favor de tal modelo de qualidade educacional? Essas são questões de fundo do presente trabalho.

Partimos da ideia de que as reformas educacionais realizadas nas últimas décadas, em diferentes contextos nacionais, têm sido interpretadas, em grande medida, como resultado de um rearranjo no nível macro, rearranjo esse conducente à redefinição de bases no âmbito das quais se assenta uma nova regulação social (BARROSO, 2005; MAROY; DUPRIEZ, 2000).

Na educação, à medida que a propagação de novos mecanismos de regulação<sup>1</sup> põe em suspenso formas tradicionais de regulação baseadas no modelo burocrático, ocorre a introdução, na cena educacional, de uma série de mecanismos de controle e de premissas de gestão da educação pública com fino alinhamento a políticas de regulação por resultados (MAROY; VOISIN, 2013). Essas políticas, arquitetadas com vistas a direcionar e controlar a produção segundo prioridades e padrões de qualidade do capital, são dinamizadas, fundamentalmente, por meio de sistemas de avaliação externa, com a adoção de indicadores passíveis de mensuração, conforme sintetiza Neave (1988) na denominação Estado-avaliador.

Como parte e desdobramento dessa dinâmica, que conjuga a regulação do processo com regulação do produto, desponta a introdução de medidas de *accountability* orientadas por pressupostos da *New Public Management*, pressupostos esses identificados com o meio neoliberal. Como ocorre em outros países, também no Brasil essas medidas vêm sendo mostradas por políticas que tomam a escola como lócus da produção de resultados, tendo por expediente principal a avaliação padronizada de desempenho dos estudantes. O mandamento dessa fórmula é, pois, regular por resultados para regular a qualidade.

Tendo em vista esse contexto, o presente trabalho tem por objetivo analisar a feição do modelo de *accountability* funcional às atuais políticas educacionais de regulação por resultados.

Para tanto, iniciamos com uma revisita ao conceito de *accountability*, especialmente quanto a seus elementos estruturantes. Seguimos com um exame, no plano educacional, da conjugação de um modelo de *accountability* com políticas de regulação por resultados, como as presenciadas atualmente no Brasil, a fim de alcançar o traçado de algumas expressões características dessas políticas. Por fim, tecemos algumas considerações finais.

## Metodologia

Com uma abordagem crítico-compreensiva, o processo de pesquisa do qual resulta o presente trabalho é de base bibliográfica, incidindo sobre aportes teórico-conceituais relacionados à *accountability*, bem como sobre modelos de *accountability*, incluindo-se balanços e análises sobre esses modelos.

Tal procedimento metodológico constitui desdobramento da primeira fase de uma pesquisa em desenvolvimento<sup>2</sup> que, com objetivo de analisar repercussões na configuração de arranjos institucionais, na esfera municipal, assente na ideia de governo democrático da educação básica pública, focaliza a crescente implantação de medidas de *accountability* na educação básica identificadas com políticas de regulação por resultados.

## Resultados e discussão

Conforme Gurza Lavalle e Isunza Vera (2011), do ponto de vista etimológico, *accountability* quer dizer controlar – avaliar, julgar ou verificar – algo coletivamente, por meio da ação de computar. O terreno dos significados, explicam os autores, é constituído “com as ideais de ‘contar’ e ‘enumerar’, tanto como de ‘ajustar’ e ‘justificar’” (p. 52). Nessa direção, entendem que contar para enumerar cobre tanto coisas com qualidades homogêneas, quanto eventos e sucessos, mas contar também quer dizer ajustar contas, avaliar, do que decorre admitir que, estando no papel de contar, também se tem de justificar os resultados.

Tomando por referência o domínio da prática, Schedler (1999) defende que o termo *accountability* desponta no sentido de expressar inquietações quanto ao controle e à supervisão no exercício do poder, embora ainda não haja clareza sobre sua estrutura interna, além de seus limites semânticos. Segundo o autor, que vê na busca pela *accountability* um caminho para desembaçar o poder, em direção à transparência de informações, o significado do termo adquire maior sentido quando se trata do domínio público, havendo nele três dimensões: informação, com vistas à transparência; justificação relativa aos atos praticados; e sanção. Para Schedler (1999, p. 17, tradução nossa), “A é *accountable* perante B quando A é obrigado a informar B sobre as ações e decisões de A (passadas ou futuras), para justificá-las, e sofrer punição no caso de eventual má conduta.”

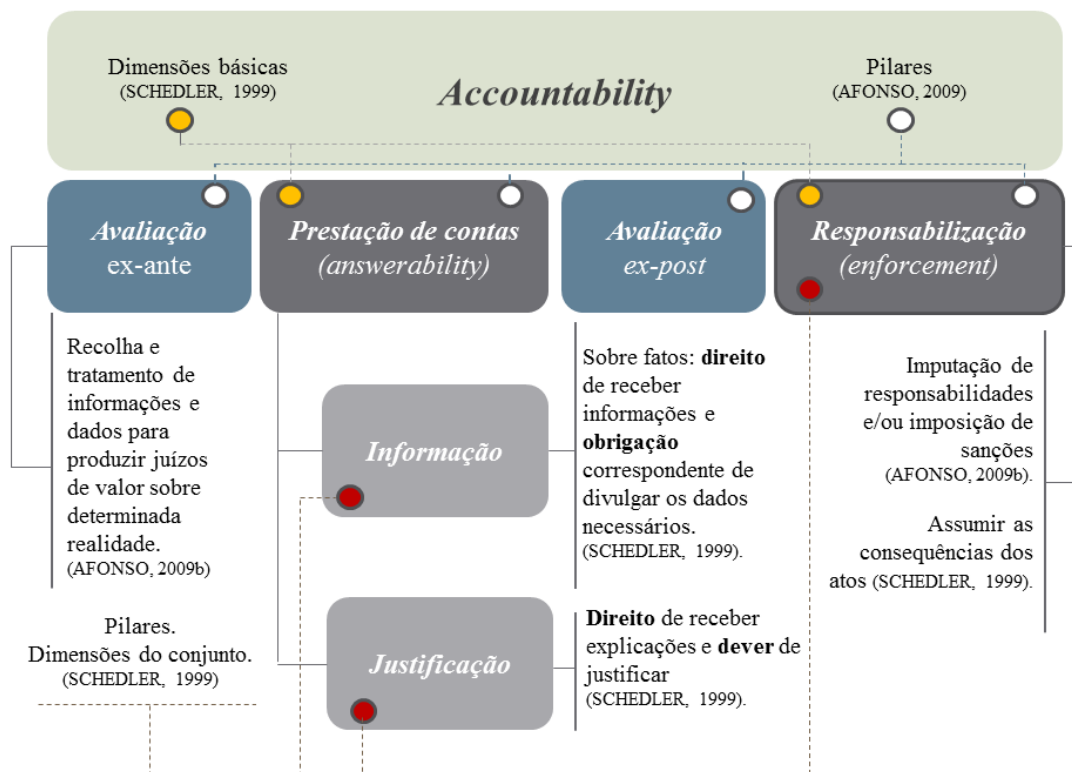
Nessa perspectiva, a prestação de contas “envolve o direito de receber informação e a correspondente obrigação de liberar todos os detalhes necessários. Mas, implica também o direito de receber explicação e o correspondente dever de justificar a conduta.” (SCHEDLER, 1999, p. 15, tradução nossa). Por isso, a dimensão informativa e argumentativa, ou seja, a prestação de contas (*answerability*), não constitui somente uma atividade discursiva, pois também conta com uma dimensão impositiva ou sancionatória (*enforcement*).

O dever de transparência, de publicação de atos públicos e de propiciar a participação da população nos processos decisórios são, portanto, atributos da *accountability*. A esse respeito, Gurza Lavalle e Isunza Vera (2011) anotam que, a depender do país e mesmo do setor social, a *accountability* pode assumir valores fracos ou fortes, além do que, enquanto para alguns diz respeito ao fornecimento, pelos governantes, de informações aos governados, para outros o que está em questão é o fato de implicar “certos princípios de responsabilidade culturalmente vigentes, junto com uma institucionalidade [...] pela qual há direitos e obrigações

de quem toma decisões e fala em nome de outros.” (GURZA LAVALLE; ISUNZA VERA, 2010, p. 51, tradução nossa). Assim posto, no plano conceitual, a *accountability* pode ser considerada “uma modalidade de controle social altamente institucionalizada, que supõe algum grau de obrigação de informar e justificar, assim como a presença de mecanismos de sanção [...]” (GURZA LAVALLE; ISUNZA VERA, 2010, p. 52, tradução nossa).

Em diálogo com Schedler e também atento ao domínio educacional, Afonso (2009) considera o conceito de *accountability* articulado e/ou articulável às dimensões avaliação, prestação de contas e responsabilização. Segundo defende este autor, as três dimensões formam o que considera um sistema completo de *accountability*, “[...] denso do ponto de vista político, axiológico e epistemológico, bem como um sistema complexo em termos de procedimento, dimensões e prática [...]” (p. 25). A Figura 1 ilustra a articulação das dimensões ou pilares constituintes, segundo propõem os dois autores aqui mencionados.

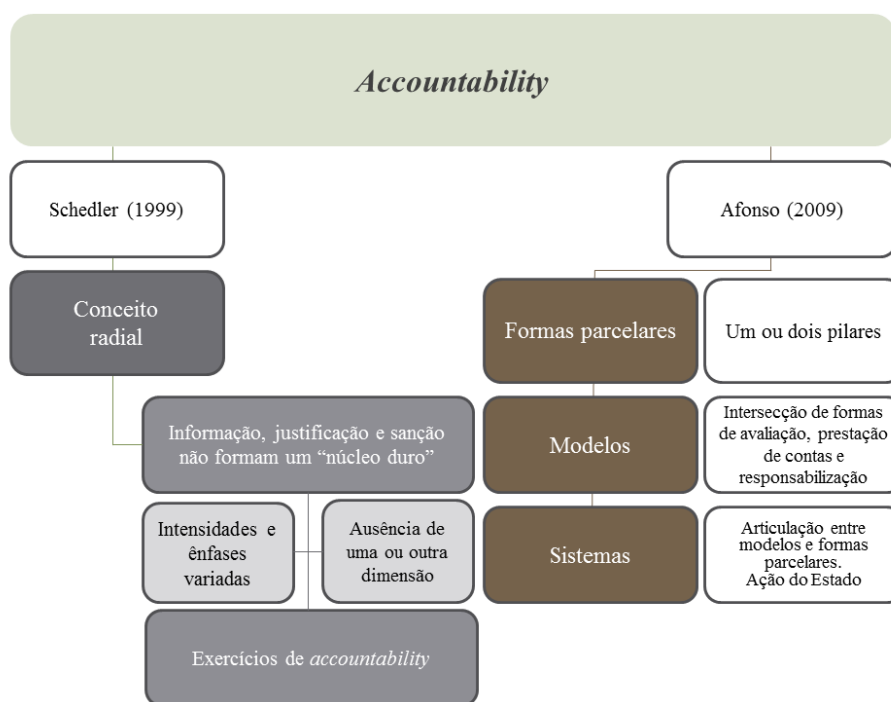
Figura 1 – Dimensões ou pilares constitutivos da *accountability* segundo Schedler e Afonso



Fonte: elaborado com base em Schedler (1999) e Afonso (2009).

Em termos de abrangência, Schedler (1999) e Afonso (2009) referem a composição da *accountability* considerando diferentes possibilidades determinadas por critérios como presença/ausência, intensidade, ênfase e interação das dimensões ou pilares. A Figura 2 traz uma sistematização do entendimento dos autores a esse respeito.

Figura 2 – Abrangência da *accountability* segundo critérios de composição propostos por Schedler e Afonso



Fonte: elaborado com base em Schedler (1999) e Afonso (2009).

Tendo em conta as reflexões trazidas até aqui, voltemo-nos agora ao debate sobre o cariz da *accountability* educacional enlaçada às atuais políticas de regulação por resultados. Conforme referido, a introdução, no campo educacional, de mecanismos de controle e de premissas de gestão alinhados a essas políticas, possibilita direcionar e controlar a produção de resultados segundo prioridades e padrões de qualidade sabidamente identificados com o mundo empresarial. É consoante essa perspectiva que são instalados dispositivos de prestação de contas e de responsabilização que, a depender do contexto, fazem sobressair características como, por exemplo, a concorrência e competitividade entre escolas, repercussão na atribuição de recursos financeiros segundo o desempenho dos estudantes e o uso de *standards*.

Por sua vez, a avaliação externa, o uso de indicadores como evidência e a gramática dos *rankings* que se alimentam da informação estatística constituem o dínamo das políticas de regulação por resultados, assim como peças determinantes do modelo de *accountability* unidirecional a que nos referimos. Unidirecional no sentido de que sua forma “tecnocrática e gerencialista de *prestação de contas* que, pelo menos implicitamente, contém e dá ênfase a consequências e imputações negativas e estigmatizantes” (AFONSO, 2012, p. 472, grifos do autor), verticalizando a responsabilização sobre a escola, é chancelada pelo Estado quando a incorpora enquanto política pública. Também, quando esse Estado obnubila e desvia-se de outras perspectivas fundadas em valores e princípios de outra ordem.

Algumas expressões características das políticas de regulação por resultados – que comportam tal modelo de *accountability* –, são sumarizadas por Maroy e Voisin (2013): a escola deixa de ser concebida como instituição para ser um sistema de produção; os resultados são expressos quantitativamente, com padrões para compará-los; uso de instrumentos de avaliação dos resultados e do desempenho dos estudantes, cujos aparatos técnicos e institucionais carregam concepções de avaliação e prestação de contas; e uso de ferramentas de ação pública incumbidas das consequências das avaliações e da prestação de contas.

## Considerações finais

Se, por lado, a *accountability* educacional possa ser concebida de diferentes formas, em face de diferentes objetivos, por outro, é seguro dizer que o foco no império dos resultados constitui o determinante central do modelo acionado por diversos Estados nacionais, inclusive o Brasil. Defesas a essa forma, frequentemente justificadas em razão de sua capacidade de “mobilizar” as escolas para a melhoria dos resultados, em face do efeito dos sistemas de incentivos e sanções, contrastam com as críticas que vão da denúncia quanto ao deslocamento de prioridades para o alcance desses resultados e negligência em relação às condições de aprendizagem nas escolas, ao apontamento de um flagrante processo de comprometimento da natureza do trabalho educacional e, no limite, da própria educação como bem social.

---

<sup>1</sup> Referimo-nos ao modelo pós-burocrático (BARROSO, 2005).

<sup>2</sup> A pesquisa conta com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – Brasil.

## Referências

AFONSO, A. J. Políticas avaliativas e *accountability* em educação: subsídios para um debate ibero-americano. **Sísifo**, Revista de Ciências da Educação, n. 9, p. 57-69, maio/ago. 2009.

\_\_\_\_\_. Para uma conceptualização alternativa de *accountability*. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun. 2012.

BARROSO, J. O Estado, a educação e regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-751, Esp. out. 2005.

GURZA LAVALLE, A.; ISUNZA VERA, E. Precisiones conceptuales para el debate contemporáneo sobre la innovación democrática: participación, controles sociales y representación. In: ISUNZA VERA; E.; LAVALLE, A. G. (coord.). **La innovación democrática em América Latina: tramas y nudos de la representación, la participación y el control social**. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores em Antropologia Social, Universidad Veracruzana, 2010. p. 17-80.

\_\_\_\_\_. A trama da crítica democrática: da participação à representação e à *accountability*. **Lua Nova**, São Paulo, n. 84, p. 95-139, 2011.

NEAVE, G. On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: an overview of recent trends in higher education in Western Europe: 1968-1988. **European Journal of Education**, v. 23, n. 1/2, p. 7-23, 1988.

MAROY, C.; DUTRIEZ, V. La régulation dans les systèmes scolaires. **Revue française de pédagogie**, n. 130, p. 73-87, jan./mar. 2000.

MAROY, C.; VOISIN, A. As transformações recentes das políticas de *accountability* na educação: desafios e incidências das ferramentas de ação pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 881-901, jul./set. 2013.

SCHEDLER, A. Conceptualizing accountability. In: SCHEDLER, Andreas; DIAMOND, L.; PLATTNER, M. F. **The self-restraining state: power and accountability in new democracies** (Ed.). London: Lynne Rienner Publishers, 1999. p. 13-28.

## Avaliação educacional e *accountability* na (re)configuração da regulação da educação em Pernambuco

Ana Lúcia Felix dos Santos – UFPE

**Resumo:** O presente estudo toma como foco de atenção sistemas de avaliação educacional e *accountability* enquanto elementos que constituem a (re)configuração da regulação estatal sobre os processos educativos na atualidade. Toma a política pernambucana como campo empírico e pautou-se no seguinte objetivo: analisar o discurso de uma política de avaliação educacional e sua vinculação com práticas de regulação e responsabilização da educação a partir de princípios da *accountability*. A pesquisa, de cunho qualitativo, desenvolveu um estudo de caso e apoiou-se na análise crítica do discurso com foco na intertextualidade. Os resultados revelaram uma política pautada no discurso gerencialista, que agrega os elementos da *accountability* – avaliação, prestação de contas e responsabilização –, revelando forte vínculo com a perspectiva do estado avaliador e regulador.

**Palavras-Chave:** política educacional; avaliação educacional; *accountability*.

### Introdução

Este estudo adota como campo de pesquisa um sistema de avaliação educacional e como problematização o discurso sobre *accountability* educacional enquanto elemento da política educacional. Considera que políticas de avaliação educacional e o consequente uso de avaliações externas, com fortes componentes de *accountability*, se apresentam como medidas de regulação da educação pública e se vinculam às políticas de responsabilização e de resultados. Tais formas de políticas têm colocado professores e gestores escolares como centro da responsabilidade educacional, através do uso de indicadores e de metas de atendimento para as escolas, muitas vezes seguido de bonificação por desempenhos.

A *accountability* vai sendo instaurada aos moldes do mercado financeiro, e sua constituição de agente disciplinante vale para todos os atores sociais (em comparação com atores empresariais): “todos devem se submeter ao princípio da *accountability*, isto é, à necessidade de ‘prestar contas’ e ser avaliado em função de resultados obtidos” (DARDOT; LAVAL, p. 201). Esses autores inserem esse debate no âmbito da emergência do neoliberalismo e afirmam que o processo de responsabilização vai além da função de tornar os indivíduos responsáveis. Os indivíduos são intimados a responder por seu comportamento a partir de escalas de medida definidas pela gestão.

A necessidade de um estudo mais estruturado que envolva a avaliação educacional e a categoria *accountability* é apontada por Afonso (2012) que afirma haver um fetiche em torno dessas propostas, que são apresentadas como respostas para superação dos problemas educacionais. Daí nossa necessidade de buscar um recurso heurístico para analisar as políticas de avaliação dos sistemas estaduais brasileiros que estão, pouco a pouco, se consolidando como prática de política. São propostas de responsabilização e *accountability*? De que tipo? É nesse contexto e com essas dúvidas que tomamos a política pernambucana como campo empírico e elaboramos o seguinte objetivo: analisar o discurso de uma política de avaliação educacional e sua vinculação com práticas de regulação e responsabilização da educação a partir dos princípios da *accountability*.

### Metodologia

Optamos por uma pesquisa qualitativa, desenvolvendo um estudo de caso, e nos apoiamos na análise crítica do discurso de Faircough (2001), com foco na intertextualidade. A escolha pelo campo empírico inicial tomou por referência duas variáveis. A primeira delas diz respeito à vinculação do sistema de avaliação à geração de dados quantificáveis em forma de

um indicador sintético de qualidade da educação; a segunda diz respeito ao sistema de avaliação estar composto por um processo de responsabilização *high stake*, ou seja, que apresente consequências objetivas da responsabilização expressa em prêmios ou sanções. A referência dessas variáveis redundou na identificação de 12 sistemas estaduais de avaliação. Com isso, foi necessário realizar uma escolha aleatória. Nesse caso, optamos por analisar a política estadual de Pernambuco e seu Sistema de Avaliação Educacional (SAEPE), cuja base repousa no Programa de Modernização da Gestão Pública – Metas para a Educação (PMGP-ME). O *corpus* analítico da pesquisa foi composto por dois documentos oficiais normatizadores do sistema de avaliação, conforme descreveremos adiante.

### **Regulação da educação, responsabilização e *accountability***

Se, por um lado, o uso das avaliações se baseia na ideia de que a qualidade da educação pode ser medida pela aplicação de testes padronizados e sistemáticos, por outro, o uso de práticas de *accountability* (que envolvem a avaliação) vai sendo difundido sob o discurso de que são a correção para todos os males da educação. Perboni (2016) observa isso a partir da análise dos partidos políticos e sua relação com os sistemas de avaliação e políticas que envolvem práticas de *accountability*, demonstrando que não há relação direta entre os mesmos. O uso do termo e das políticas de *accountability* está na moda, e isso independe do partido político que está no poder, e parece se afinar com diferentes modelos liberais e neoliberais de governar (AFONSO, 2012).

Práticas de *accountability* educacional são entendidas nesse trabalho como um sistema de regulação, responsabilização e controle da educação. Essas práticas podem ser estudadas de diferentes modos ou sob diferentes perspectivas. Aqui, optamos por entendê-las como um conjunto complexo que se presta à regulação da educação e que acaba por induzir outras políticas, sejam elas de (des)valorização profissional e docente; políticas curriculares; políticas de avaliação educacional; que carregam no seu interior um determinado modelo de gestão escolar e de prática pedagógica que acaba por cecear a autonomia de gestão e pedagógica dos envolvidos com os processos educativos no interior das escolas.

Na medida em que tais políticas se utilizam de diversas estratégias (de geração de dados, de divulgação de resultados, de estabelecimento de padrões, dentre outros) que incidem sobre as escolas, sobre os sistemas de ensino, sobre os profissionais da educação, essas políticas acabam por ter um caráter sistêmico. Ao focar nos resultados dos estudantes, as políticas que utilizam práticas de *accountability* promovem um controle e uma regulação centrados no produto e não nos processos. A adoção de um sistema complexo de *accountability* educacional, que inclui formas de avaliação padronizada (aplicação de testes em larga escala), revela contornos de um padrão de política pública que se afinar com as formas de regulação estatal em voga atualmente.

Observamos, a partir das discussões dos autores acima destacados, que há diferentes entendimentos sobre responsabilização, prestação de contas e *accountability*, quando o debate se forja no interior das políticas de avaliação educacional. Elementos comuns vão aparecer no debate: prestação de contas, exigência por informações, responsabilização, autoridade, consequências. Mas, não aparecem com o mesmo grau de importância no interior desse rico debate. Assim, é possível problematizar esse movimento no âmbito da emergência de sistemas de avaliação estaduais que estão se forjando nesse momento no Brasil.

Afonso (2012, p. 477) sugere a necessidade de fortalecer o debate teórico para avançar na discussão sobre *accountability* no sentido de um resgate crítico da sua problemática. “Torna-se necessário, por isso, mostrar que há outras alternativas que podem e devem ser reflexivamente consideradas e postas em prática, sobretudo por terem maior densidade teórico-conceptual e/ou pertinência política e educacional”.



## **Estudo de caso: a política educacional do estado de Pernambuco**

No ano de 2007 foi lançado, em Pernambuco, o PMGP-ME, implementado no ano de 2008, tendo como foco a elevação de indicadores educacionais da rede estadual. O PMGP-ME envolve os seguintes elementos: Termo de Compromisso e Metas por escola; Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE); Índice de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE); Bônus de Desempenho Educacional (BDE); Sistema de Informações Educacionais de Pernambuco (SIEPE), que corresponde a um sistema de monitoramento de indicadores e resultados.

O IDEPE é um indicador composto pela combinação dos resultados do SAEPE e do fluxo escolar (a partir de dados do Censo Escolar), nos mesmos moldes do IDEB. O BDE é uma premiação por resultados que beneficia os servidores lotados e em exercício nas unidades escolares da rede pública estadual de ensino e nas Gerências Regionais de Ensino. O Termo de Compromisso é um documento assinado pelos gestores escolares e para Secretaria de Educação, no qual estão estabelecidas as metas de desempenho institucional a serem alcançados no ano. A Meta é pautada no IDEPE de cada instituição escolar, ou seja, cada escola tem o seu IDEPE e a partir desse indicador é estipulada a meta do ano seguinte.

### **Analisando os documentos – intertextualidade**

Alguns documentos elaborados pela política em tela podem ser considerados fundantes, quais sejam: o documento do PMPG-ME (PERNAMBUCO, 2008a) e a Nota Técnica do BDE (PERNAMBUCO, 2008b). No primeiro encontramos as diretrizes mais gerais da política e seus elementos estruturantes (SAEPE, IDEPE, BDE). Esse documento tornou pública a política pernambucana e foi publicado em forma de um caderno informativo, com uma linguagem de fácil acesso. Nele já é possível identificar os elementos que compõem um sistema de *accountability*: avaliação, prestação de contas e responsabilização. A primeira, expressa na adoção e fortalecimento do SAEPE, o segundo, na adoção de padrões como o IDEPE e o terceiro tem sua expressão no BDE.

O documento apresenta dois textos de abertura cuja autoria do primeiro é conferida ao governador do Estado e o segundo tem autoria do secretário de educação. Nesse há um discurso marcado por uma análise (aligeirada) do contexto atual brasileiro e, especificamente, de Pernambuco, apresentando um cenário de desenvolvimento e de avanços econômicos, e o necessário desenvolvimento educativo. Consiste num discurso persuasivo e prescritivo, com comandos de ação e cujo agente da ação é o *nós-governo*.

Aqui é possível ver que a produção e distribuição do texto da política de PE são potencializadas pela palavra do próprio governador e pelo secretário de educação. Um texto produzido por um líder que prevê uma distribuição complexa, já que é dirigido a diferentes leitores. Os leitores (e potenciais consumidores do discurso) são múltiplos: professores, gestores escolares, outros membros da comunidade educacional e comunidade em geral. Esse movimento demonstra um desejo de dar força ao texto, de convencer, de revelar que o governo como um todo está envolvido e decidido a colocar em prática a nova política. O texto é prescritivo, cujos modalizadores já informam o seu 'dever ser', sua intencionalidade.

Pautado por expressões próprias da administração gerencial (*meio mais eficaz, metas, incentiva, entusiasmo*), o discurso vai revelando também a adoção da perspectiva neoliberal de administrar. São discursos dominantes que apelam também para a regulação da ação e da interação nas organizações via trabalho agregador e atendimento de metas, atendimento esse permeado por incentivos financeiros.

Após os dois textos de abertura, o documento passa a apresentar as características e os princípios do PMPG-ME. A justificativa para sua implantação é apresentada como o caminho para superar os baixos índices do IDEB, considerado como referência de qualidade da

educação. Ao longo de todo documento identifica-se referências à qualidade da educação, com diferentes expressões (qualidade do ensino, qualidade da educação, educação de qualidade), sempre em sua vinculação com indicadores educacionais, seja o IDEB, seja o IDEPE. É possível dizer que as condições de emergência e de produção desse discurso são possíveis graças a uma disseminação global de assertivas que atrelam a qualidade da educação a indicadores sintéticos e ao resultado de testes standardizados.

A partir da página 9, os elementos que compõem os pilares da *accountability* vão sendo explicitados e explorados. Com linguagem objetiva que visa atingir diferentes públicos, o documento revela que cabe à Secretaria de Educação (SE) formular, coordenar e avaliar as políticas educacionais, com foco no projeto pedagógico das escolas. Mas, é importante destacar que o projeto pedagógico da escola não pode ser outro senão o de atender as metas já estabelecidas pela SE. Os direitos de aprendizagem dos estudantes e a educação de qualidade são expressos em números (metas): cabe também a SE verificar, monitorar, se os números estão sendo atendidos. Se a escola não atinge as metas é responsabilizada: professores, gestores e técnicos não recebem bonificação.

O monitoramento e a avaliação são tratados a seguir no documento. O SAEPE é o principal componente avaliativo dessa política. É um sistema anual de avaliação, por via da aplicação de testes padronizados nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática. O SAEPE fornece dados para o IDEPE, que é composto por esses resultados e de dados do fluxo escolar, nos mesmos moldes do IDEB. “O IDEPE tem o papel de dialogar com a escola fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando pontos em que precisa melhorar e sinalizando na evolução, ano a ano” (PERNAMBUCO, 2008a, p. 8). Note-se, novamente, a referência a noção de qualidade.

Sobre as Metas, há aqui um discurso, no mínimo, interessante. Retomemos o documento base (PERNAMBUCO, 2008a, p. 9) que afirma: “A Secretaria de Educação estabeleceu indicadores [...] e estabeleceu metas individuais para cada escola.” Aqui a SE assume a ação. É o governo que define onde a escola deve chegar. Para tanto, utiliza estratégia gerencialista de produtividade: premiar os que atingem a meta, já que, em tese, essa proposta aposta no incentivo para um trabalho mais engajado. Mas, o discurso ameniza essa ação. Ou seja, divide a responsabilidade de elaboração dessas metas, ou deixa subentendido que as metas são estabelecidas em articulação com a escola.

Vejamos: “As metas estão definidas no Termo de Compromisso, que a escola firmou com a Secretaria de Educação de Pernambuco”. Nessa frase não há clareza de onde parte a ação. Mas, quando se diz que a ‘escola firmou’ ou que ‘as unidades escolares assinam um termo’, oculta-se o fato de os gestores escolares são obrigados a assinar um termo cujas metas são definidas à revelia das escolas. Outra estratégia utilizada nos documentos é o discurso de integração e de comprometimentos de ‘todos’ pela educação de qualidade. Esse discurso fomenta uma empatia pelo modelo gerencial proposto, o modelo de gestão por resultados.

A Nota Técnica (PERNAMBUCO, 2008b) repete e reforça o já exposto no documento anteriormente analisado, mas se apresenta com um caráter mais forte de regulamentação por ser justamente uma ‘nota técnica’, cujo discurso técnico carrega uma força de convencimento dado sua vinculação a um discurso de acreditação: é formulado por especialistas, tem cunho regulamentador e traz implícito poder de decisão governamental. Nessa perspectiva, a Nota reforça os dispositivos utilizados na política gerencial de Pernambuco: avaliação, metas, padrões, sanções e premiação. Ou seja, é uma política de corte neoliberal, cujas características podem ser descritas como de ‘nova gestão pública’, marcada pela *accountability*.

A Nota Técnica sintetiza os elementos da política apresentando-os de forma estratégica. Primeiro com uma apresentação geral sobre o que é o SAEPE, o PMGP e seu objetivo básico: “o objetivo é melhorar os indicadores educacionais do Estado, sobretudo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica de Pernambuco (IDEPE)” (PERNAMBUCO, 2008, p.

2). Na sequência destaca a definição e explicação do IDEPE, do SAEPE, das metas, o termo de compromisso e o BDE. Esse último aparece como o coroamento da política, o ponto alto. É a bonificação, própria dos sistemas empresariais e gerenciais.

### **Considerações finais – a ratificação de um modelo de *accountability* neoliberal**

Quando tomamos o modelo de *accountability* na política de educação pernambucana identificamos no pilar da avaliação que a principal estratégia está no SAEPE, cujo objetivo central consiste em produzir informações sobre o grau de domínio dos estudantes nas áreas de Português e Matemática. O discurso advoga que o SAEPE possui a função de contribuir na melhoria da qualidade da educação. No entanto, a função de regulação e de responsabilização está presente e, de certo modo, sobrepuja as demais, já que grande parte da prática pedagógica docente e de gestão vai girar em torno do SAEPE (LINDOSO, 2017).

O pilar da prestação de contas é marcado pela presença de elementos indicados por Afonso (2012): indicadores educacionais, publicação de resultados, padrões, justificção, diferentes usos das informações. O sistema trabalha com indicadores que vão ser balizadores das metas que cada escola precisa alcançar. A publicação irrestrita dos resultados é um dos pontos altos desse pilar, envolvendo a mídia e as redes sociais. As informações são utilizadas de diferentes formas: atingem diretamente professores e gestores na medida em que servem para conferir ou não bonificações e para fazer um *ranking* das escolas.

O pilar da responsabilização está estreitamente vinculado à imputação de responsabilidades e/ou imposição de sanções negativas, via atribuição de recompensas materiais (pagamento do BDE). O discurso apresenta o governo como aquele que ‘já faz sua parte’ na medida em que institui a política de *accountability*, numa clara adoção de um modelo de estado avaliador. A gestão escolar e os professores acabam por ter uma pseudoautoridade para avançar na proposta pedagógica da escola. Na verdade, o modelo de política adotado exige que a escola se adeque ao processo. O *modelo de accountability* pode ser considerado como um ‘*sistema de accountability*’, já que congrega elementos dos diferentes pilares.

### **Referências**

AFONSO, A. J. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação.

**Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, 2012.

DARDOT, P; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo, 2016.

LINDOSO, R. B. **Efeitos da política educacional de Pernambuco no trabalho docente: as contradições advindas de processos de regulação e responsabilização**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Ed. UnB, 2001.

PERBONI, F. **Avaliações externas e em larga escala nas redes de educação básica dos estados brasileiros**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2016.

PERNAMBUCO. **Programa de modernização da gestão pública: metas para a educação**. 2008a.

PERNAMBUCO. **Nota técnica: a avaliação das escolas estaduais e o bônus de desempenho educacional – BDE**. 2008b.

## Iniciativas de *accountability* na educação básica paraibana: políticas adotadas nas redes públicas municipais de ensino

Andréia Ferreira da Silva – UFCG

**Resumo:** O presente estudo analisa as políticas de *accountability* educacional adotadas nas redes públicas municipais de ensino do estado da Paraíba. Examina, num sentido mais amplo, as políticas de avaliação externa da educação básica implantadas no Brasil a partir da década de 1990, fundadas na lógica da responsabilização e da prestação de contas, e a instituição de tais políticas nas redes públicas municipais de ensino do estado da Paraíba, bem como o uso dos resultados das avaliações nacional e estadual Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba – Avaliando o Índice de Desenvolvimento da Educação Paraibana (IDEPB). O estudo foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica e aplicação de questionários *on-line* às secretarias municipais de educação paraibanas. 127 dos 223 municípios que compõem o estado responderam ao instrumento de coleta de dados, totalizando 57%. A implantação de iniciativas de avaliação externa e de pagamento de professores por desempenho está se expandindo em secretarias estaduais e municipais de educação de todo país. O texto visa contribuir para o alargamento da compreensão dessas iniciativas no estado da Paraíba, um dos estados com mais baixos índices socioeconômicos do país, com forte presença de traços patrimonialistas na gestão do setor público e com grandes desafios no setor educacional.

**Palavras-chave:** educação básica; *accountability* educacional; educação municipal.

### Introdução

O presente trabalho analisa as políticas de *accountability* educacional adotadas nas redes públicas municipais de ensino do estado da Paraíba. Examina, num sentido mais amplo, as políticas de avaliação externa da educação básica implantadas no Brasil a partir da década de 1990, fundadas na lógica da responsabilização e da prestação de contas, e a instituição de tais políticas nas redes públicas municipais de ensino do estado da Paraíba, bem como o uso dos resultados das avaliações nacional e estadual, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba – Avaliando o Índice de Desenvolvimento da Educação Paraibana (IDEPB). A implantação de iniciativas de avaliação externa e de diferenciadas medidas de *accountability* na área da educação está se expandindo nas redes estaduais e municipais de educação de todo país, como aponta Bauer *et al* (2015). O texto visa contribuir para o alargamento da compreensão dessas iniciativas no estado da Paraíba, um dos estados com mais baixos índices socioeconômicos do país, com forte presença de traços patrimonialistas na gestão do setor público e com grandes desafios no setor educacional.

O texto apresenta, inicialmente, uma breve caracterização geral e dos desafios educacionais do estado da Paraíba, bem como a organização da educação nos municípios investigados. Em seguida, examina como os municípios paraibanos vêm utilizando os resultados do IDEB, a adesão à política de avaliação externa do Governo do Estado e a criação de iniciativas próprias de prestação de contas e responsabilização. Por fim, expõe as considerações finais.

### Metodologia

O estudo foi realizado por meio de revisão de bibliografia que analisa as políticas de *accountability* no país e da análise de questionários aplicados aos gestores das secretarias municipais de educação paraibanas. 127 dos 223 municípios que compõem o estado responderam ao instrumento de coleta de dados, totalizando 57%. O questionário foi

disponibilizado na *Plataforma Google Forms*<sup>1</sup>. 70,1% dos questionários foram respondidos pelo secretário(a) de educação, 3,9% pelo secretário adjunto e 26% por funcionário ou gerente. A pesquisa contou com o apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação/Paraíba (UNDIME/PB).

## Resultados e discussão

O estado da Paraíba, situado a leste da região Nordeste do país, possui uma área de 56.468,435 km<sup>2</sup>, 0,66% do território nacional. 76,23% dos municípios encontram-se em área de desertificação, concentrando mais de 2 milhões de habitantes. No ano de 2017, a população estimada do estado, pelo IBGE, era de 4.025.558 habitantes (BRASIL, 2018).

Segundo o Atlas do Desenvolvimento Humano Municipal (PNUD, 2013), no estado da Paraíba, o percentual de pessoas extremamente pobres era, em 1990, de 41,18%, passou para 25,17%, em 2000, e foi reduzido para 13,39%, em 2010. Apesar desse decréscimo, tal índice era mais que o dobro da média nacional, que, em 2010, era de 6,62%. Também o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) paraibano passou por processo de elevação, de 0,382, em 1990, para 0,506, em 2000, atingindo 0,658, em 2010, o que situa o estado na faixa de Desenvolvimento Humano Médio (IDHM entre 0,600 e 0,699). No entanto, apesar dessa elevação, o estado da Paraíba ocupava o 23º lugar no IDHM entre as 27 unidades federadas do país, ficando à frente apenas dos estados do Maranhão (0,547), do Pará (0,528) e de Alagoas (0,520) (PNUD, 2013). De acordo com Silva, Freire e Costa (2018), o Estado da Paraíba se posiciona abaixo dos indicadores sociais nacionais, situando-o como um dos estados mais pobres do país, a despeito da elevação de vários indicadores nas duas últimas décadas.

No ano de 2016, o estado da Paraíba possuía a quarta maior taxa de analfabetismo do país, 16,3%, tendo índices inferiores apenas em relação aos estados do Maranhão (16,7%), Piauí (17,2%) e Alagoas (19,4%) (PNAD, 2016). Segundo o IBGE (2017), entre as pessoas de 10 anos ou mais de idade, 15,3% informaram não ter ou ter menos de um ano de instrução. 12,9% apontaram possuir de um a três anos de instrução, 24,6%, de quatro a sete anos, 14,4%, de 8 a 10 anos, 24%, de 11 a 14 anos, e 8,6%, de 15 anos ou mais de escolarização. Esses números mostram a situação do baixo acesso à educação no estado e os desafios para a universalização da oferta da educação básica.

No ano de 2017, as matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental foram ofertadas, prioritariamente, pelos municípios, 87,3%. Nos anos finais do ensino fundamental, a rede estadual assumiu 31,94% das matrículas, os municípios 51,91% e as escolas privadas 16,14%. A rede federal não possuía matrícula nessa etapa. No ensino médio, 95,25% da oferta pública era realizada pela rede estadual, atendendo ao previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigência (INEP, 2018).

Dos 127 municípios que participaram do estudo, 56,7% afirmaram possuir sistema próprio de ensino. Destes, quase metade, 43,64%, informou ter criado o seu sistema no período de 2002 a 2010. 95,3% apontaram possuir Conselho Municipal de Educação (CME) e que este órgão está em funcionamento. 72,8% informaram que a oferta do ensino fundamental está sob a responsabilidade do município. 96,1% dos respondentes asseveraram cumprir a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional dos Profissionais do Magistério. Porém, somente 52,9% assinalaram cumprir o pagamento das horas atividades, que corresponde à destinação de 1/3 da carga horária para atividades sem o contato com os alunos, e 88,4% afirmaram pagar o valor do Piso de acordo com o estabelecido anualmente pelo Governo Federal (SILVA; FREIRE; COSTA, 2018). Pelo exposto, a implantação do Piso Salarial ainda não foi efetivada integralmente nos municípios paraibanos, sobretudo no que se refere às horas atividades, em que, aproximadamente, metade dos municípios informou descumprir a lei.

A seguir, são apresentados dados obtidos por meio do questionário *on-line*. As informações referem-se às seguintes dimensões: os desdobramentos do Sistema de Avaliação

da Educação Básica (SAEB), com destaque para o IDEB, e como vêm sendo utilizando os seus resultados nas redes municipais de ensino; a adesão à política de avaliação externa do Governo do Estado; e a criação de iniciativas próprias de avaliação externa, prestação de contas e responsabilização.

70% dos municípios que integraram a pesquisa informaram mudanças na organização das secretarias de educação após a instituição do IDEB. As principais mudanças consistiram na elaboração de planejamento estratégico para elevar o IDEB, 84,3%, referindo-se, com destaque, ao PAR, e a realização de visitas periódicas às escolas da rede para a discussão dos resultados das avaliações e o monitoramento dos resultados do IDEB, 83,1%. Apenas 10% indicaram a criação de um setor específico para o acompanhamento do desempenho das escolas. 77,2% apontaram realizar acompanhamento diferenciado das escolas com baixo desempenho no IDEB. Pelo exposto, o monitoramento dos resultados vem se tornando uma necessidade crescente das redes municipais de ensino que, mesmo sem criar instâncias institucionais para tal, como ocorreu no estado de Pernambuco, e sistemas próprios de avaliação, vem incorporando a preocupação com os resultados nos exames externos como uma atividade central.

98,4% das secretarias de educação afirmaram que vêm preparando os alunos para a realização da Prova Brasil. A aplicação de simulados para os alunos foi apontada por quase a totalidade das secretarias (93,5%). A mobilização dos docentes, diretores e alunos para a importância da Prova foi apresentada por mais de 80% dos respondentes, demonstrando a compreensão da importância da persuasão e do comprometimento dos envolvidos para um bom resultado. Além disso, 73,4% apontaram que vêm realizando o treinamento dos alunos para o preenchimento de gabarito de provas e priorizando o conteúdo de português e matemática. Essas estratégias já foram identificadas em pesquisas que analisam os desdobramentos das políticas de avaliação nas escolas públicas brasileiras. Os dados assinalam que os resultados do IDEB vêm sendo utilizados como referência de qualidade a ser alcançada pelas secretarias integrantes do presente estudo. O acompanhamento do alcance das metas parece ter um fim em si mesmo, ou seja, elevar o próprio índice. Desse modo, as estratégias indicadas não compreenderam iniciativas mais amplas da compreensão de qualidade do ensino e da avaliação da educação oferecida no município, autoavaliação ou avaliação institucional, entre outras, encontrando-se centradas na aplicação de testes de acordo com o modelo do SAEB.

92,1% dos respondentes informaram ter aderido à política de avaliação da educação básica da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (SEE/PB), criada no ano de 2017, o SOMA – Programa Pacto pela Aprendizagem na Paraíba, que articula iniciativas de avaliação e monitoramento, de formação e de certificação dos profissionais da educação. Os municípios paraibanos aderiram ao Pacto, por meio da efetivação de parceria formalizada através de “Termos de Doação de Objetos” e da “Adesão das Redes Municipais de Ensino ao Programa SOMA”, pactuada na forma de Termo de Compromisso. Dos 223 paraibanos, 219 aderiram ao Pacto no ano de 2017. A adesão permitiu ao município o recebimento de “objetos” de doação do Governo do estado<sup>2</sup>.

O SOMA contempla as seguintes ações: implantação do Sistema de Gestão e Informação (SABER); implantação de programa de Desenvolvimento Profissional – formação e certificação de gestores, sob responsabilidade do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAED)<sup>3</sup>; formação de professores alfabetizadores, responsabilidade das universidades públicas do estado; distribuição de material didático para o ciclo de alfabetização; Avaliação de Desempenho de Estudantes da Rede Pública - avaliações formativas e somativas para os estudantes do 1º ao 3º anos e avaliações somativas para estudantes do 5º e do 9º anos do ensino fundamental, sob a responsabilidade do CAED; e V – Monitoramento das Ações de Alfabetização e Letramento (PARAÍBA, 2017).

34,6% dos respondentes registraram que utilizam instrumentos próprios de avaliação

para o ensino fundamental, 30,7% informaram que não possuem e 33,1% apontaram que não contam com instrumento próprio, mas pretendem implantar. Esses dados demonstram que 67,8% das secretarias concordam a iniciativas de avaliação e aproximam-se dos observados, no país, em pesquisa realizada por Bauer, Pimenta, Horta Neto e Sousa (2015). Entre os instrumentos criados para a avaliação do ensino fundamental, registram-se os seguintes: Programa de Vivências e Aprendizagens Remigense (PROVAR, 2017), PROVA Paulista, PROVA Belém, Programa Rota do Saber em Alhandra (2017), Avaliação Municipal da Alfabetização em Itaporanga (AMA, 2017), Prova Bananeiras (2017), Sistema Municipal de Avaliação Pedagógica em Santa Luzia (2015), Avaliação Municipal de Pitimbu (2016), Simulação Riachoantoniense (2017), entre outros.

86,6% das secretarias de educação informaram que não instituíram prêmios visando à elevação do IDEB das escolas. 10,2% apontaram a criação de bônus para professores. Dois municípios, Areal e Mari indicaram a aprovação de lei municipal que estabeleceu a premiação dos professores conforme os resultados do IDEB. Os prêmios referem-se ao pagamento de bônus financeiro aos docentes. 100% dos respondentes afirmaram que não aprovaram leis referentes à premiação das escolas pelo desempenho.

Sobre a importância das iniciativas de premiação das escolas para a qualidade da educação, 53,7% dos respondentes apontaram que exercem muita ou moderada interferência e 46,3% que desempenham nenhuma ou pouca influência na melhoria da qualidade da educação. Em relação à concessão de bonificação aos docentes, 52% dos gestores informaram que exerce moderada e muita interferência e 48% apontaram com pouca ou nenhuma interferência na melhoria da qualidade do ensino. Os dados revelam que os gestores das redes municipais de ensino consideram o estabelecimento de premiação ou bônus para os profissionais da educação e para a escola como um fator com menor importância na melhoria da qualidade da educação nos municípios. A identificação de um número reduzido dessas iniciativas, entre os municípios que participaram do estudo, parece corroborar essa compreensão.

## **Considerações finais**

Foi observado que o IDEB consiste no principal referencial quando se trata de avaliação externa, a despeito da criação do SOMA pelo Governo do Estado, mas, que ainda está em fase de consolidação. A adesão da quase totalidade dos municípios paraibanos ao SOMA revela, por um lado, a busca, pelo Governo do Estado, da ampliação de sua atuação na educação sob a responsabilidade dos municípios por meio da utilização de mecanismos de indução e, por outro, o fortalecimento das iniciativas de avaliação externa da educação básica no âmbito do estado. Demonstra, ainda, a ampliação da “parceria” com o CAED, que é o responsável por várias das ações do Programa, que passa a atuar em quase todos os municípios do estado em diferentes iniciativas, com ênfase nas ações de avaliação do desempenho de estudantes e na formação dos profissionais da educação.

O estudo mostra que as políticas adotadas pelos municípios paraibanos que integram a investigação, no geral, estão alinhadas às orientações definidas no nível nacional: ênfase nas iniciativas de avaliação externa e instituição de formas de prestação de contas e de responsabilização, em menor número. A maioria dos estados vem utilizando os resultados da avaliação com consequências brandas. Os dados evidenciam experiências paraibanas de adoção do gerencialismo no setor educacional: elaboração de planejamento estratégico; monitoramento dos resultados do IDEB; realização de visitas periódicas às escolas da rede para a análise do desempenho dos alunos; comprometimento dos gestores escolares e docentes com as metas; entre outros. No entanto, tais medidas convivem com grandes problemas educacionais no que se refere, ainda, ao acesso à escolarização básica e às altas taxas de analfabetismo, à falta de infraestrutura adequada e de recursos didáticos na maioria das instituições de ensino do Estado e a não implantação do Piso Salarial Profissional Nacional, entre outros. Desse modo, a

implantação do gerencialismo convive com situações de grandes carências institucionais e da permanência de traços patrimonialistas nas redes municipais de ensino. Diante desse quadro, questiona-se acerca dos desdobramentos de tais iniciativas para a melhoria da qualidade, a garantia do direito à educação no Estado e a construção de uma escola mais democrática no que se refere ao acesso, à permanência, à aprendizagem e à gestão das escolas e das redes de ensino, para além do mero alcance de metas e da elevação dos índices.

---

<sup>1</sup> A aplicação do questionário ocorreu no período de outubro de 2017 a abril de 2018.

<sup>2</sup> Os objetos de doação do governo do Estado consistiram em: 50 ônibus escolares com 59 lugares - 100 ônibus escolares com 24 lugares; 65.000 kits de mesas e cadeiras para crianças dos primeiros anos do ensino fundamental - 6 a 8 anos; e 100 laboratórios de informática - atendimento de 18 alunos individualmente ou 36 em duplas – para os anos iniciais e finais do ensino fundamental.

<sup>3</sup> CAEd/UFJF é o responsável pela implantação e realização do “Sistema Estadual de Avaliação da Educação da Paraíba - Avaliando IDEPB”, criado em 2012, desenvolvendo ações de planejamento, elaboração, correção, divulgação dos resultados e oferta de cursos de formação continuada para técnicos e gestores da SEE/PB e para docentes. As informações sobre o IDEPB são divulgadas pelo CAEd, por meio de *site* específico.

## Referências

BAUER, A.; PIMENTA, C. O.; HORTA NETO, J. L.; SOUSA, S. Z. L. Avaliação em larga escala em municípios brasileiros: o que dizem os números? **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 62, p. 326-352, maio/ago. 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. 2017. Disponível em: <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>. Acesso em: 15 mar. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB): evidências da Edição 2017**. Brasília: INEP, 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <<http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 10 set. 2018.

PARAÍBA. **Decreto nº 37.234**, de 14 de fevereiro de 2017, que cria o Soma - Programa Pacto pela Aprendizagem na Paraíba, e dá outras providências. Disponível em: <<http://static.paraiba.pb.gov.br/2015/12/Diario-Oficial-15-02-2017.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2018.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. 2013. Disponível em: <<http://atlasbrasil.org.br/2013/>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

SILVA, A. F.; FREIRE, A. M. S.; COSTA, R. V. **Anais... XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPED**. 2018. Qualidade da educação na ótica de gestores das secretarias municipais de educação do estado da Paraíba. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/12/3911->

**TEXTO\_PROPOSTA\_COMPLETO.pdf**. Acesso em: 5 maio 2019.